MINISTÈRE DE LA DÉFENSE

ÉTAT-MAJOR DE L'ARMÉE DE TERRE

CoFAT

TTA 150

TITRE III

RÔLE DU FORMATEUR

Édition provisoire 2001

TITRE III

RÔLE DU FORMATEUR

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS

Le but du présent titre est d'indiquer quels sont les procédés pédagogiques actuellement en vigueur dans l'armée de terre. Les sous-officiers et les gradés qui sont appelés à passer une partie importante de leur carrière à « faire de l'instruction » doivent les appliquer et donc bien les connaître afin de les adapter à leur propre personnalité.

Tout formateur doit d'abord prendre conscience de la finalité de son action : obtenir des personnels de leur unité qu'ils soient techniquement et physiquement capables de servir efficacement en temps de paix et de remplir leur mission avec succès en temps de guerre.

*
* *

On trouvera dans ce titre non seulement un cours à apprendre en vue des examens aux différents niveaux, mais aussi un guide auquel tout gradé chargé d'instruire pourra se reporter.

Car l'acte d'instruire n'est jamais simple répétition. Il est en perpétuelle adaptation et l'écueil le plus certain consisterait à imiter la forme d'enseignement que l'on a soi-même reçu alors que la matière à enseigner, les résultats à obtenir et la psychologie des élèves sont forcément différents.

Ce texte comporte plusieurs chapitres :

– au chapitre premier, sera étudié l'acte d'instruire d'une manière générale ;
– au chapitre II, sera analysée la situation pédagogique à rechercher (CPO-PPO-PMG) ;
– au chapitre III, la préparation d'une séance est indiquée dans ses grandes lignes ;
– le chapitre IV est consacré à la présentation des attitudes pédagogiques ;
– le chapitre V présente les outils du formateur.

L'art d'instruire n'est pas affaire de niveau : il y a, au contraire, continuité entre les activités élémentaires d'instruction que l'on demande à un jeune gradé et la responsabilité de chef de section qu'il pourra ensuite être appelé à assumer.

Il conviendra tout au long de l'étude de se référer :

– au Manuel de pédagogie militaire (TTA 193) ;
– au Manuel de mise en œuvre du processus des missions globales (TTA 153) ;
– à la notice de pédagogie télévisuelle dans l'armée de terre (EMAT).

CHAPITRE 1

L'ACTE D'INSTRUIRE : DONNÉES DE BASE
(Généralités sur la pédagogie)

PRÉLIMINAIRE ET BUT RECHERCHÉ

Il existe dans l'armée de terre de nombreuses méthodes d'instruction et méthodes de formation. Elles correspondent à un besoin réel exigé pour une formation complète du militaire. Il faut forger à la fois des corps et des âmes.

Le champ de bataille d'aujourd'hui et de demain, sur lequel les hommes risquent d'être isolés par petites équipes, avec très souvent des initiatives urgentes à prendre, suppose :

Des techniciens compétents :

– pour agir…

La connaissance de l'esprit de la mission qui leur est fixé :

– ce qui nécessite la COMPRÉHENSION de l'objectif du chef et l'HABITUDE de l'initiative.

La force de conviction nécessaire à l'action :

– dans un tel contexte, ce qui présuppose une adhésion complète.

Les trois volets :

– savoir-faire et compétence ;
– information, compréhension, participation, initiative ;
– conviction, adhésion,

correspondent à une mise en œuvre et à une exploitation de toutes les énergies de l'homme.

– capacité physique (pouvoir) ;
– capacité intellectuelle (savoir) ;
– capacité morale (vouloir).

Il faut donc :

– *instruire les hommes* sur le matériel qu'ils servent et son utilisation optimum ;
– *former le soldat* à réagir de lui-même, avec initiative, dans l'esprit de la mission de l'échelon supérieur ;
– *éduquer* enfin, c'est-à-dire donner au soldat le goût du dépassement, dans quelque domaine que ce soit, l'amener à découvrir et à admettre le sens et le bien fondé de son action.

Instruction, formation, éducation sont trois notions indissociables.

La combinaison harmonieuse de l'instruction et de l'éducation est seule susceptible de provoquer au niveau des individus et des groupes ; ce changement décisif de leurs capacités qui constitue l'objectif de toute FORMATION.

CONSEILS POUR ABORDER L'ÉTUDE

Ce chapitre est essentiellement théorique puisqu'il s'agit de généralités relatives à l'élève, au groupe d'élèves et aux diverses situations et attitudes pédagogiques.

Il convient de l'étudier en se référant sans cesse aux données de base indiquées ci-dessus et aux trois conditions suivantes nécessaires pour réaliser une bonne instruction.

Le formateur doit être COMPÉTENT, c'est-à-dire qu'il doit effectivement maîtriser les connaissances et savoir-faire qu'il est chargé de faire acquérir à ses élèves (TTA 193).

Il doit savoir établir une bonne COMMUNICATION avec eux.

Il doit savoir créer des conditions telles que l'élève soit amené à fournir un effort personnel et à PARTICIPER effectivement à sa propre instruction, le plus souvent au sein d'un groupe.

1. DÉFINITION DE L'INSTRUCTION

L'instruction est communément définie comme l'activité consistant à mettre des individus et des groupes en possession de connaissances ou d'aptitudes nouvelles.

2. LE PHÉNOMÈNE INSTRUCTION

L'instruction n'est pas une fin en soi, elle n'a d'intérêt que si elle est efficace et son efficacité dépend en premier lieu de l'effort consenti par l'élève pour s'instruire. Cet effort est conditionné par la qualité de la communication entre l'instructeur et lui, et plus généralement par la bonne adéquation entre le message à faire passer, l'attitude de l'instructeur et les dispositions de l'élève.

3. L'ÉLÈVE

L'expérience montre que pour qu'il y ait véritablement instruction, il faut que l'élève consente l'effort nécessaire qui va l'amener à REGARDER, à ÉCOUTER et à COMPRENDRE ; il faut qu'il prenne UNE PART PERSONNELLE, il faut donc qu'il soit « MOTIVÉ ».

NUL N'APPREND SANS DÉSIR

NUL N'APPREND SANS EFFORT

Il en résulte tout naturellement que l'instructeur, ou le moniteur, soit, par une action permanente, adaptée aux psychologies individuelles,

MOBILISER
et
FAIRE AGIR } ce qui revient à FAIRE PARTICIPER

Une attitude passive ou même simplement réceptive ne peut donc évidemment suffire pour que l'élève s'instruise.

4. LE GROUPE

Le véritable « terrain » de l'instruction n'est pas tant l'élève que le groupe d'élèves. À de rares exceptions près, en effet, c'est à des groupes que les formateurs auront affaire.

Or, il se trouve que les groupes spontanés de jeunes ayant le même âge et les mêmes goûts ont pris de notre temps une grande importance tandis que décroît l'influence des groupes humains traditionnels : quartier, famille, école, village. Bien souvent, le jeune soldat s'est habitué à vivre dans de tels groupes : il y trouve même une grande part des satisfactions qu'il éprouve ; cette situation n'est pas sans avantage pour un formateur.

Qu'est-ce qu'un groupe ?

C'est un ensemble de personnes qui poursuivent une finalité en commun sous la conduite d'un animateur.

Par exemple, les passagers d'un avion ne constituent pas un groupe vivant lorsque le vol est normal. En revanche, s'il survient un accident qui les oblige à se réfugier sur un radeau, on voit apparaître une finalité que tous poursuivent en commun : la survie.

Celle-ci fait naître des comportements individuels, mais aussi une organisation, une hiérarchie, une répartition des fonctions bref, tout ce qui permet de conclure qu'un groupe est né là où il n'y avait auparavant qu'un simple rassemblement de personnes.

Dans son cas particulier, le groupe d'élèves cherche, avec l'aide du formateur, à découvrir en commun ou à dissimuler de nouvelles notions, ou encore à résoudre un problème qui lui a été posé.

Quelle est l'action du groupe sur ses membres ?

L'expérience montre que l'aptitude d'un groupe à agir, à créer, à influencer est beaucoup plus que la simple addition des capacités de chacun de ses membres.

En effet, le jeu des personnalités entre elles provoque couramment :

- un effet d'entraide, qui incite les plus riches à venir au secours des défaillants, voire à compenser leurs déficiences, et qui assure ainsi la qualité du travail produit ;
- un effet d'émulation, qui amène chacun à se surpasser, ce qui pousse le groupe à s'engager et à persévérer dans des voies nouvelles ;
- un effet d'assimilation qui conduit le groupe à s'approprier les nouveautés pour en tirer profit après les avoir retraduites dans son propre langage.

Dans une séance de groupe, c'est la liberté d'expression et la spontanéité des échanges de ses membres qui permettent l'interaction des opinions, l'afflux des suggestions et l'élimination des idées fausses. Cette situation offre finalement de grandes ressources pour la motivation des élèves et la solidité de leurs connaissances. Le rendement de la formation s'en trouve nettement accru.

Les principes énoncés ci-dessus pour instruire l'élève en tant qu'individu sont valables pour le groupe :

MOBILISER
FAIRE AGIR } donc *FAIRE PARTICIPER*

Toutefois, le formateur a maintenant affaire à un jeu de forces créant des effets de groupe et son action n'est plus fondée sur les seules psychologies individuelles.

Afin de mener à bien sa mission, le formateur doit respecter les principes définis ci-dessous.

5. LES SIX PRINCIPES DE BASE DE L'ACTION PÉDAGOGIQUE

Ces six principes doivent guider tous les cadres ayant des responsabilités pédagogiques, à quelque échelon qu'ils se trouvent.

Leur application doit être totale ; c'est la condition absolument indispensable du succès de leur action.

Répondre à une attente préexistante (ou s'il n'y a pas d'attente, susciter une motivation en créant un intérêt).

L'intérêt peut être lié :

- au sujet traité ;
- à la « présence » du formateur ;
- aux procédés pédagogiques employés ;
- à l'émulation ;
- aux sanctions de l'instruction.

L'erreur à éviter est de ne susciter la motivation que par un intérêt égoïste (bachotage, esprit de compétition individuel malsain).

Se mettre à la portée des élèves.

Par le contenu :

Cela paraît évident, mais la faute est souvent commise lorsqu'un instructeur (ou conférencier) se trouve devant une classe qu'il ne connaît pas. Il doit se renseigner ou il faut le renseigner (niveau de connaissances, capacité de compréhension et d'assimilation).

Par la forme ou la présentation :

- choix du vocabulaire ;
- explication des signes ;
- adaptation des représentations graphiques au niveau des élèves.

Partir du connu.

Toute instruction doit être conduite en tenant compte des connaissances antérieurement acquises.

Faire travailler la totalité de la classe.

Des élèves inactifs perdent leur temps et le font perdre aux autres.

Contraindre à un effort personnel.

Il ne suffit pas de comprendre ; il faut aussi retenir.

Il faut donc plus qu'un effort d'attention :

- effort de réflexion en cours de séance (questions ou discussions) ;
- effort de mémoire intellectuelle (auditive et visuelle) ou de mémoire sensorielle et motrice (répétitions, applications, contrôles, en cours de séance ou après) ;
- effort de restitution ;
- nécessité de la pratique dans l'instruction militaire.

Contrôler l'instruction.

Il faut contrôler que l'élève reçoit, comprend, retient.

Reçoit : observation de l'attitude.

Comprend : interrogations, restitutions, applications.

Retient : mêmes procédés de contrôle.

Il s'agit de contrôler l'instruction, souvent par le biais du contrôle de l'élève. Le formateur peut ainsi évaluer les résultats de son action et rechercher les améliorations nécessaires.

Le manuel de pédagogie militaire TTA 193 donne différents procédés de contrôle.

6. SPÉCIFICITÉ DU FORMATEUR MILITAIRE

61. Rôle technique

Quel que soit son degré d'initiative, le formateur doit toujours passer par trois opérations essentielles :

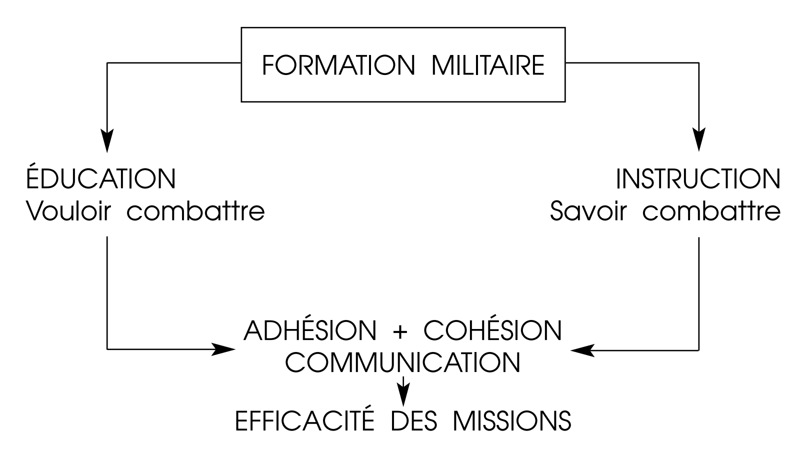
- la préparation (primordiale)
- l'organisation
- la conduite

} de l'instruction

62. Rôle humain et éducatif

Formant des combattants il doit obtenir l'ADHÉSION des individus, la COHÉSION du groupe et chez tous, la volonté d'agir. Il faut associer les jeunes au « POURQUOI » et au « COMMENT » de leur instruction.

Voici résumés sous forme de schéma, les principes essentiels de la formation militaire.



7. NOTIONS SUR LA COMMUNICATION

71. Caractéristiques de la communication

On peut distinguer 7 phases dans le schéma de la communication.

A) ***L'INTENTION DE L'ÉMETTEUR.***

C'est ce qu'il peut dire ; le message est construit mentalement avant d'être de la communication exprimée.

B) ***L'EXPRESSION.***

À ce stade on peut dissocier deux éléments ; ce que dit l'émetteur, c'est-à-dire le contenu verbal de son message et la manière dont il le dit. En effet l'expression de la même phrase peut être très différente selon la voix, l'élocution, la présence physique de l'émetteur, ses gestes, son regard...

Le message ne passe pas seulement par les mots ; il s'exprime dans les gestes, l'expression du visage, la posture, l'apparence physique, la tonalité de la voix, éléments que l'on maîtrise encore moins bien que le langage et dont le code est ambigu.

C) ***LA TRANSMISSION.***

Le message est donc émis et transmis au récepteur dans les conditions matérielles de leur rencontre (dans un entretien en tête-à-tête, face à une classe d'élèves, dans un local déterminé, etc.).

D) ***LA PERCEPTION.***

C'est la première étape de l'arrivée du message au niveau du récepteur : celui-ci reçoit le message « brut ».

E) ***LA COMPRÉHENSION.***

Le récepteur élabore sa propre représentation de ce que l'émetteur lui a transmis ; s'il y a langage commun, le message peut être compris tel qu'il a été émis, mais le récepteur peut également l'interpréter différemment.

F) ***L'ACCEPTATION.***

Après le stage de la compréhension « intellectuelle » de ce qui a été reçu, intervient celui de l'acceptation par le récepteur ; on ne comprend que ce qu'on veut comprendre.

G) ***LA MÉMORISATION.***

Enfin, ce message doit être mémorisé par le récepteur. Au-delà de la compréhension de ce qui est émis s'opère une sélection.

72. Les distorsions du message au cours de sa transmission

L'attention et la réceptivité dépendent de la qualité de la transmission et de l'expression du message ; elles sont surtout fonction de l'intérêt que porte le récepteur à ce qui lui est transmis.

Au stade de la compréhension

Nous retrouvons les difficultés du langage qui constituent parfois un obstacle pour le récepteur tout comme pour l'émetteur au niveau de l'expression ; tel ou tel terme peut avoir une signification bien précise pour une personne et peut avoir un sens tout à fait différent pour son interlocuteur.

L'interprétation est faite par le récepteur du message en fonction de la perception qu'il a de l'émetteur. D'après la profession, le grade, l'âge, le physique etc. de son interlocuteur, ou bien d'après la manière dont il perçoit son attitude, ou encore suivant les circonstances qui occasionnent l'entretien, le récepteur se fait de son interlocuteur une certaine idée a priori.

Suivant l'idée qu'il se fait d'elle, le récepteur s'attend de la part de la personne qui lui parle, à un comportement particulier et a tendance à comprendre ce qui lui est dit en ce sens.

L'acceptation du message est fonction de la personnalité du récepteur (ou de l'élève). Ainsi :

- en fonction de son système de valeurs, le récepteur va trier le contenu du message et en rejeter une partie ;
- suivant l'importance que le récepteur attribue à un mot ou à une idée émise, il pourra être amené soit à lui donner une importance exagérée par rapport à la pensée de l'émetteur, soit au contraire à refuser le message.

Le tableau suivant résume les *déperditions du message* à travers les différentes phases de la communication.

ÉMISSION			RÉCEPTION			
Intention	Expression	Transmissions	Perception	Compréhension	Acceptation	Mémorisation
Ce que je peux dire.	Ce que je dis. La manière dont je le dis.	Ce qui est transmis.	Ce qui est entendu.	Ce qui est compris.	Ce qu'on veut comprendre.	Ce qui est retenu (sélection).

73. L'information en retour

La simple émission d'un message ne suffit pas, il est nécessaire tant pour l'élève que pour le formateur de recevoir une information « en retour ».

Prenons un exemple à partir d'une situation pédagogique nécessitant un apprentissage gestuel.

Le formateur va transmettre une information à l'élève nécessitant de la part de celui-ci une action.

Dans un premier temps : l'élève va faire savoir en retour au formateur qu'il a bien reçu le message et va effectuer le geste demandé, c'est l'action-réponse.

Dans un deuxième temps : le formateur va fournir une information retour : l'appréciation du geste ou de l'action demandée.

8. LES SITUATIONS PÉDAGOGIQUES

Nous allons examiner le rôle du formateur à travers des SITUATIONS PÉDAGOGIQUES favorables qu'il se doit de créer au stade de la préparation et de l'organisation.

Dès la préparation du cycle d'instruction, quelle que soit la discipline considérée, le formateur doit se demander comment il va pouvoir mobiliser et faire agir le groupe humain dont il a la charge.

Or, à cet égard, un certain nombre de règles ont fait leur preuve et l'on gagne toujours à les appliquer, au moins dans leur esprit.

81. Mobiliser

Mobiliser des élèves autour d'un thème d'étude ou d'une mission concrète à accomplir, revient toujours à :

- s'assurer que le sujet est bien ajusté au *niveau* du groupe (et au besoin à apporter l'information préalable nécessaire pour qu'il en soit ainsi) ;
- faire clairement percevoir le *but* visé qui doit être attractif ;
- fixer *l'échéance* de l'étude ou de la mission ;
- amener le groupe à prendre la mesure de *l'effort à fournir,* dans le délai imparti et avec les moyens consentis.

82. Faire agir

Le formateur ne doit pas se contenter de mobiliser puis de guider les élèves. Il faut les inciter à l'effort individuel et collectif. Comment ?

- s'il s'agit de travaux individualisés (préparation d'examen) il fait en sorte que son apport soit le tremplin à partir duquel le candidat aura à développer des études complémentaires indispensables (étude de règlements par exemple) ;
- s'il s'agit d'apprentissages collectifs, il sait que le meilleur rendement sera obtenu :
- si les RÔLES ont été bien répartis ;
- si des ÉTAPES ont été fixées pour atteindre les différentes aptitudes requises ;

– si les performances visées font l'objet de tests ou de contrôles annoncés à l'avance ;
– *la répartition des séances* en salle et des séances sur le terrain est toujours à moduler en fonction du sujet d'étude ou de la mission, selon la part relative des connaissances et des savoir-faire à acquérir. Mais à cet égard, se rappeler toujours « qu'on ne sait bien que ce qu'on sait bien faire » ;
– *l'attribution des moyens* fait aussi partie de cette SITUATION d'instruction au sein de laquelle vont évoluer en étroite coopération les FORMATEURS, les personnels à instruire. Elle fait l'objet de prévisions attentives. L'impact de l'audiovisuel est à souligner avec force ;
– il paraît superflu d'insister davantage sur ***l'importance de cette ORGANISATION*** préalable de l'instruction à tous les niveaux, même les plus modestes.

La participation des intéressés dépend d'elle autant que de l'attitude du formateur dans la conduite proprement dite des séances.

CONCLUSION

En définitive, les situations pédagogiques visent toutes à instaurer cette participation personnelle qui est la base de toute pédagogie réellement active.

Agir ainsi, c'est associer l'exécutant à la préparation et à la conduite de sa propre instruction. Chaque élève, instruit des règles du jeu, devient à même d'apporter des solutions, de comprendre et de bâtir son rôle, de gagner des délais, d'améliorer ses performances. Pourquoi n'exploiterait-on pas une telle possibilité ?

Cette participation et cette association de l'élève à sa propre formation sont menées à bien au sein de l'armée de terre à travers la pédagogie participative par objectif (PPO) ; le processus des missions globales est une application de la pédagogie participative par objectifs et en constitue la forme la plus activée au niveau des petites unités, permettant de « mobiliser » autour d'une finalité opérationnelle les « équipiers d'une cellule de base » (formation au combat).

CHAPITRE 2

LA SITUATION PÉDAGOGIQUE À RECHERCHER

RÉFÉRENCE

TTA 193.

Note nº 4465/DEF/EMAT/INS/FG du 6 septembre 1989.

Notice sur le processus des missions globales (TTA 153).

1. LE COMMANDEMENT PARTICIPATIF PAR OBJECTIF

11. Définition et but

Le Commandement Participatif par Objectif (CPO) peut se définir comme un *état d'esprit* générateur d'adhésion associé à un processus de concertation et de *participation,* qui implique information et souplesse.

Il repose sur la confiance.

Son but immédiat est de former des cadres et soldats *responsables, concernés et compétents* dans leurs missions.

12. Place

Son champ d'application s'étend à tous les domaines de la formation. En tant qu'*état d'esprit,* il pénètre dans toutes les méthodes d'exercice de l'autorité. Sa vertu essentielle est le contact supérieur/subordonné.

Il s'applique à tous les échelons du commandement et lie le chef et le subordonné par un *contrat* sur un objectif clairement compris et établi à l'avance.

13. Méthode

131. **Établissement du constat.** Il s'agit dans un premier temps d'évaluer les capacités personnelles et collectives du niveau considéré ; c'est le constat initial. Puis de déterminer des objectifs successifs dans chaque domaine de formation : c'est l'établissement de contrat.

132. **Le subordonné, informé** des buts du supérieur, *comprend* mieux la voie à suivre et se voit attribuer dans chaque domaine, des *OBJECTIFS PERSONNALISÉS,* à atteindre successivement et qu'il a reconnu à sa mesure.

133. **À chaque rendez-vous est associé un constat** dont la conception, l'organisation et l'exploitation appartiennent à l'autorité qui a fixé le rendez-vous. Il s'agit donc d'aller aux résultats avec le subordonné, et de reformuler un contrat complémentaire si nécessaire, en lui fixant des objectifs chiffrés.

Ainsi de proche en proche, jusqu'au niveau le plus élevé de la formation, le supérieur peut suivre la progression du subordonné. Le constat FINAL permet de contrôler si l'objectif de la formation est atteint.

14. Intérêt

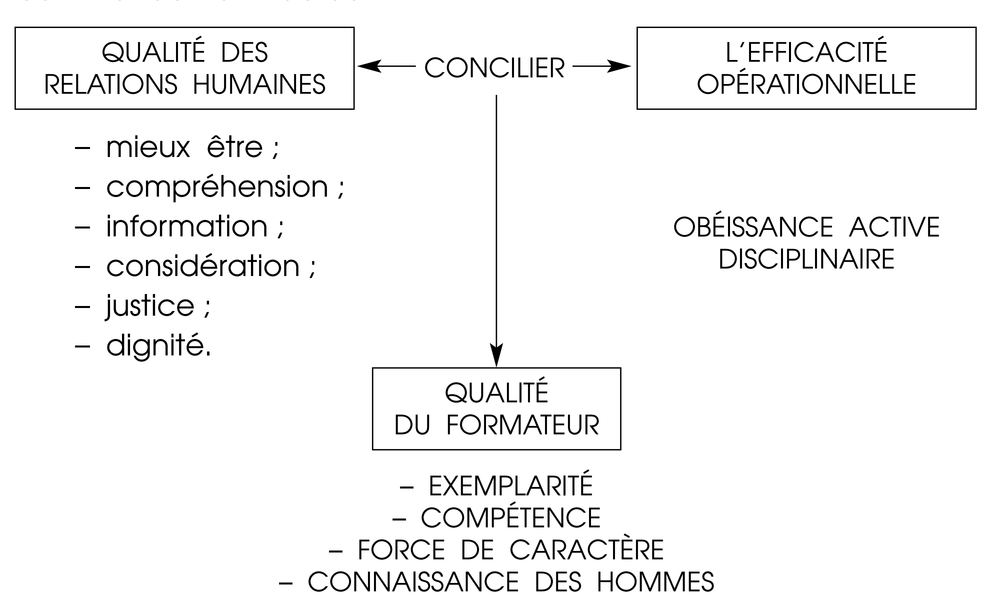
L'intérêt et l'efficacité du CPO résident dans le fait que le subordonné ou l'élève est RESPONSABILISÉ ET MOTIVÉ par les initiatives qui lui sont laissées. Le subordonné adhère.

L'application du CPO impose au chef le RESPECT DU SUBORDONNÉ, d'où

NÉCESSITÉ → connaître son niveau, ses contraintes et ses possibilités ;
→ contrôler.

15. Résumons

Sous forme de tableau les principes qui animent *le style de commandement actuel* :



2. LA PÉDAGOGIE PARTICIPATIVE PAR OBJECTIF (PPO)

21. Définition et but

La pédagogie participative par objectif est la méthode de pédagogie appliquée dans l'armée de terre, qui permet d'atteindre les objectifs définis par le Commandement Participatif par Objectif (CPO).

22. Place

Incluant l'acquisition de connaissances, savoir-faire et faisant appel aux trois principes d'INFORMATION, PARTICIPATION, ORGANISATION, elle intègre l'instruction traditionnelle au style général du CPO.

Elle s'applique à tous les échelons de la hiérarchie, du plus haut jusqu'à celui du sous-officier d'encadrement.

23. Méthode

Elle comporte au minimum les étapes suivantes :

231. **Une prise en compte** au cours de laquelle est donnée une définition claire du but à atteindre et des étapes successives permettant d'y parvenir.

232. **Une ou plusieurs phases d'apprentissage** destinées à l'acquisition des connaissances et/ou des savoir-faire indispensables, comportant *le rappel périodique du but à atteindre* et faisant appel à la PARTICIPATION ATTITUDE ACTIVE des subordonnés et à la PRATIQUE des exercices répétitifs nécessaires à l'acquisition des gestes ou des mécanismes (instruction rationnelle, attitude démontrer, drill).

233. Enfin, un CONTRÔLE, véritable rendez-vous sur l'objectif permettant d'apprécier le niveau de formation atteint.

C'est le schéma classique utilisé depuis toujours par les bons instructeurs :

DÉFINIR LE BUT, EXPLIQUER ET FAIRE DÉCOUVRIR OU FAIRE ACQUÉRIR, CONTRÔLER L'ASSIMILATION.

24. Domaine d'application

Elle s'applique à tous les domaines de formation : le combat (tactique, tir), le personnel, les matériels, l'administration et la

gestion ; elle s'applique aussi bien à des objectifs collectifs qu'à des objectifs individuels (connaissances, techniques, comportement...).

Les pages qui suivent montrent un exemple de pédagogie participative par objectif particulier, complètement formalisé, appliqué à la préparation au combat des petites unités : le processus des missions globales.

3. LE PROCESSUS DES MISSIONS GLOBALES (PMG)

31. Définition et but

Le processus des missions globales est une application particulière de *pédagogie participative par objectifs.* Il a pour but de mobiliser autour d'une finalité opérationnelle les « équipiers » d'une cellule de base et de leur faire comprendre le « pourquoi des savoir-faire » qu'ils doivent acquérir.

32. Finalité

Le PMG s'efforce d'accroître au sein des unités :

– le rendement de l'instruction ;
– la qualité de l'exécution des missions ;
– la cohésion de chaque élément ;
– et, par suite, la capacité opérationnelle de l'ensemble.

À cet effet, il suscite l'engagement personnel des cadres et des hommes dans la réalisation de cette œuvre commune que constitue une action collective de combat.

33. CONDITIONS INITIALES

Le PMG suppose l'établissement de deux préalables :

Cellule de base

La pédagogie participative par objectifs est généralisée et étendue jusqu'à l'échelon cellule de base. Celle-ci est le plus petit élément organique capable d'accomplir une mission de combat autonome, mais d'une taille telle que la participation personnelle y soit possible et d'un niveau tel que l'aptitude d'animateur de son chef soit suffisante. Elle correspond souvent à la section (ou au peloton), mais ce n'est pas toujours le cas. En pratique, son effectif va de la dizaine à la quarantaine d'hommes et son chef peut être un officier ou un sous-officier si possible ancien (1).

Missions types

À cet échelon le maximum d'instruction est explicitement articulé en missions types.

Celles-ci sont des missions de combat exprimées comme dans les notices d'emploi en termes généraux et indépendants de toute situation précise.

L'instruction se compose alors d'une série de missions collectives faciles à concrétiser en autant d'œuvres communes dont la réalisation peut être confiée à la cellule de base (2).

34. ARTICULATION

Pour chaque mission type, le PMG consiste à créer une série de situations d'instruction qui d'elles-mêmes entraînent la participation à tous les niveaux.

Ces situations sont au nombre de six et constituent les six étapes du PMG.

---

(1) Dans les unités de combat de certaines armes (ex. : Artillerie, Transmissions...) la cellule de base se situe au-dessous de la section. Cependant l'animation de l'instruction doit continuer à s'effectuer en partie à l'échelon de la section, le chef de la cellule de base n'ayant plus alors une aptitude suffisante d'animateur.

(2) En écoles, ces missions types se situent, suivant la catégorie d'élèves concernés, soit à l'échelon unité élémentaire, soit à l'échelon section (peloton), soit à celui du groupe (ou de l'équipage).

Ce sont :

- le contrat d'objectif, définition de la mission type ;
- la préparation par des cadres
- la prise en compte = déroulement de la
- les apprentissages mission globale ;
- la restitution globale
- l'épreuve opérationnelle, rendez-vous sur objectif.

CONTRAT D'OBJECTIF.



Je veux que vous soyez en mesure de construire un pont à cet endroit...

Le capitaine intervient directement dans la première et la dernière étape et laisse entière initiative au chef de la cellule de base lors des quatre étapes du déroulement.

341. **Le contrat d'objectif. Rendez-vous sur objectif.**

Le capitaine instaure une situation d'instruction qui se situe dans la droite ligne du Règlement de service intérieur (§ 72, La Participation).

À partir de son objectif d'unité (fixé par le chef de corps), il donne à chaque chef de cellule de base une mission type de cet échelon à remplir avec moyens, compte tenu de tels impératifs et de telles contraintes, mais en lui laissant le plein exercice de ses responsabilités de chef de cellule de base jusqu'au rendez-vous prévu.

C'est le contrat d'objectif de chef à chef entre le capitaine et le chef de la cellule de base.

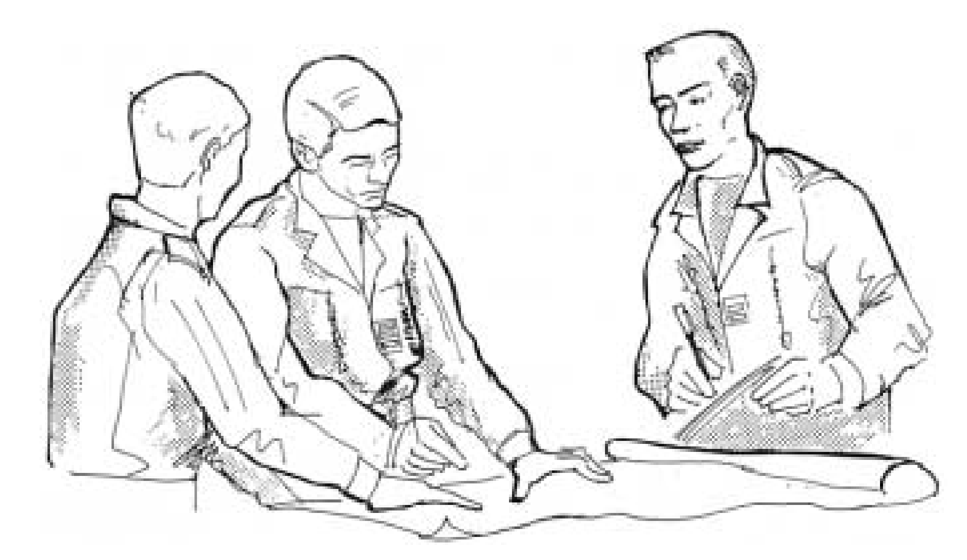
342. **La préparation par les cadres. Scénario de manœuvre. Révisions par les cadres.**

Dans le cadre du contrat d'objectif, le chef de la cellule de base se met en mesure de réussir l'épreuve du rendez-vous final, en faisant au préalable participer ses subordonnés (cadres et hommes) à cette œuvre commune, sorte de « contrat collectif » implicite que va constituer la mission globale.

À cet effet, il BÂTIT la mission globale en y associant ses cadres :

– ce qui revient à « concrétiser » sa mission type en un scénario de manœuvre de son échelon, c'est-à-dire programmé suivant les grandes phases, mais sans qu'y soient explicitement définis les divers rôles collectifs et individuels ;
– et ce qui entraîne une remise à niveau des cadres pour les « armer » en vue de leur action de formateur et de chef.

PRÉPARATION.



Avec la compagnie, nous avons reçu pour mission de construire un pont à cet endroit... La section 1 sera responsable de la construction des parties de rives ; les autres sections de la construction du pont proprement dit...

La PRÉPARATION à son échelon est achevée

343. **La prise en compte.**

Le chef de la cellule de base la MOBILISE autour du projet d'action collective.

Après une mise dans l'ambiance, il associe chacun comme coauteur à la concrétisation complète du projet :

– lors de l'étude du terrain ;
– lors du décorticage du scénario en rôles, mise en œuvre de matériels, savoir-faire tactiques ou techniques (1) ;
– et lors de l'établissement du programme et de l'emploi du temps.

Au terme de la prise en compte, la cellule étant MOBILISÉE, le chef s'applique à la FAIRE AGIR dans les APPRENTISSAGES et la RESTITUTION GLOBALE.

---

(1) Un rôle – individuel ou collectif – est une action tactique à réaliser au sein d'un scénario de manœuvre par tel(s) individu(s), contre tel ennemi, sur tel terrain et à tel moment. Un rôle est toujours déterminé, personnalisé, localisé, daté.

L'exécution d'un rôle (individuel ou collectif) exige la mise en œuvre de SAVOIR-FAIRE tactiques, individuels ou collectifs (actes élémentaires, procédés, formations...), et l'emploi de matériels.

L'emploi d'un matériel (individuel ou collectif) exige la mise en œuvre de SAVOIR-FAIRE techniques (individuels ou collectifs).

PRISE EN COMPTE



Messieurs, nous allons construire un pont flottant motorisé et pour ce faire, nous allons étudier les différentes phases de la construction.

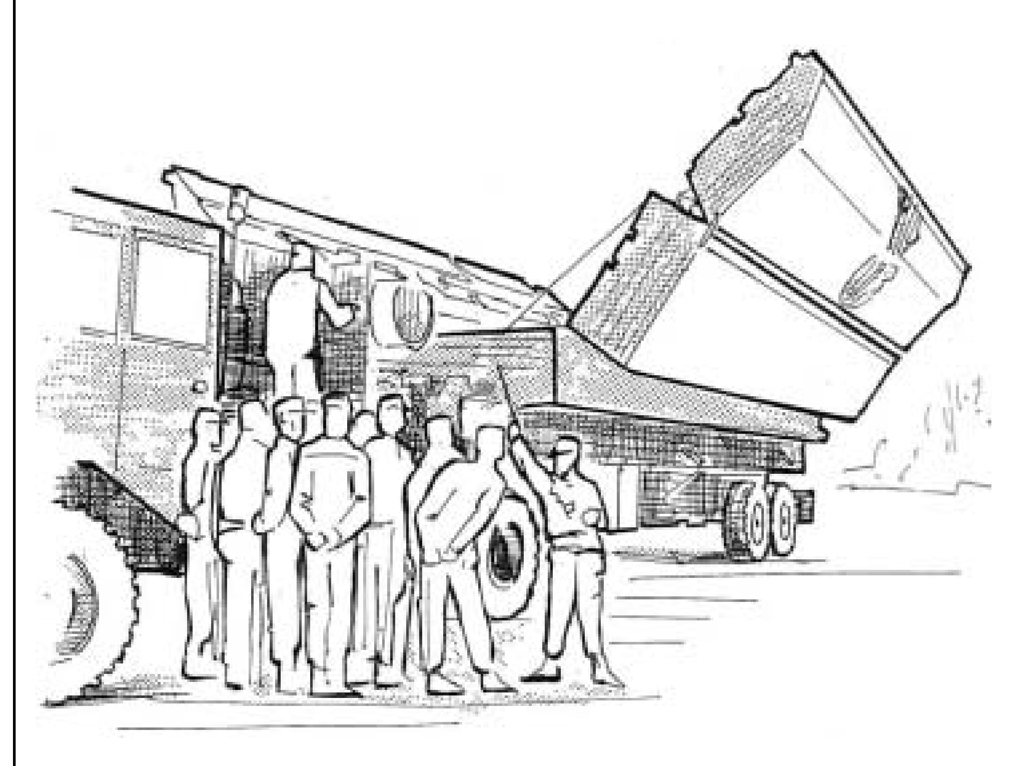
344. **Les apprentissages : rôles et savoir-faire.**

Le chef de la cellule fait agir tous les membres : il fait réaliser le scénario phase par phase en confiant à chacun un rôle à construire ;

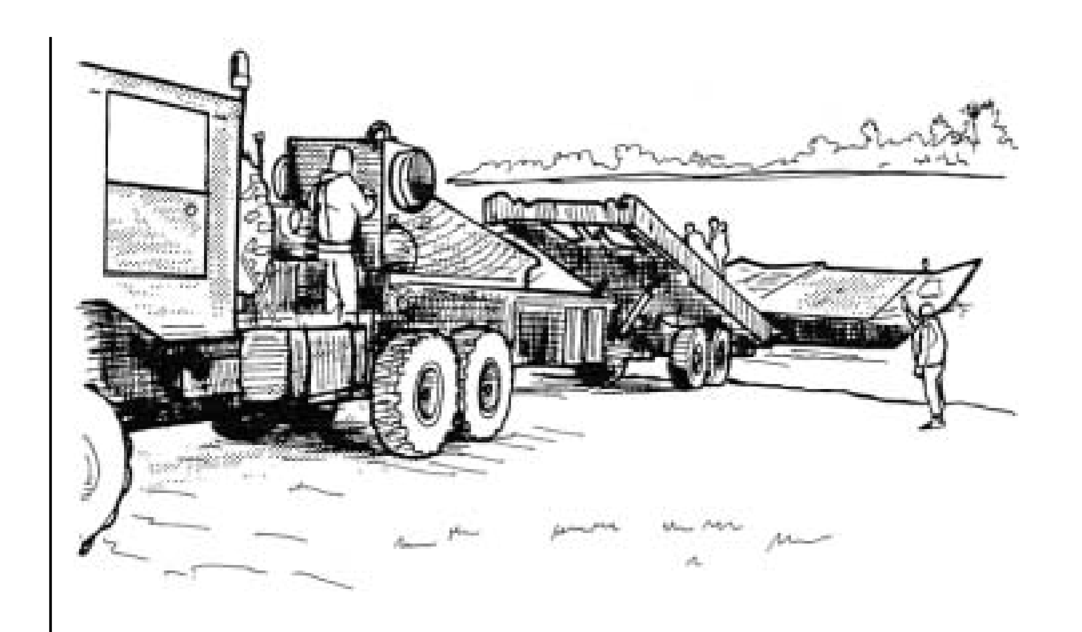
- en référence à la progression, il fixe aux intéressés des rendez-vous (tests successifs et restitution partielle de la phase étudiée) où ils auront à faire la preuve de leur efficacité ;

- puis, en référence au décorticage, il leur fait apprendre tous les savoir-faire nécessaires à la mise en œuvre de leurs matériels et à l'exécution de leurs rôles en les entraînant à résoudre le maximum de problèmes techniques et tactiques.

LES APPRENTISSAGES



Présentation du module PFM et déploiement



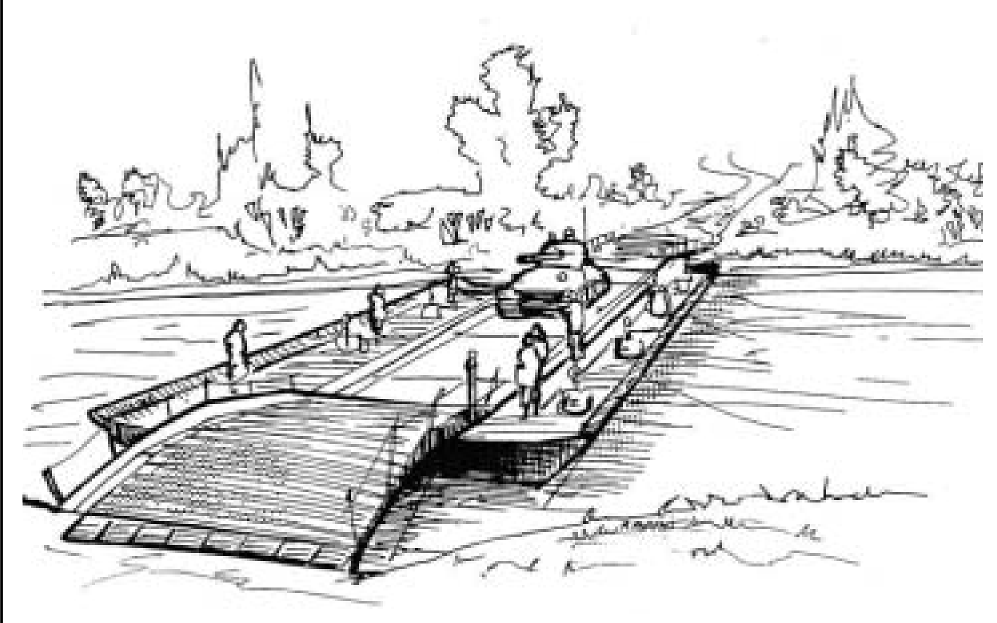
Mise à l’eau du module PFM avant accouplement…

345. **La restitution globale.**

Le chef de la cellule de base fait réaliser toute la manœuvre par enchaînement des diverses phases de l'action, chaque acteur ou groupe d'acteurs jouant son rôle prévu dans le scénario ; il permet ainsi à la cellule de base de « voir » l’œuvre commune achevée, tout en lui donnant l'occasion d'apprécier son niveau de préparation grâce à des incidents inopinés introduits à la fin de certaines séquences.

La RESTITUTION GLOBALE achève le déroulement proprement dit de la mission globale qui avait commencé à la préparation des cadres.

RESTITUTION GLOBALE



Le pont est terminé

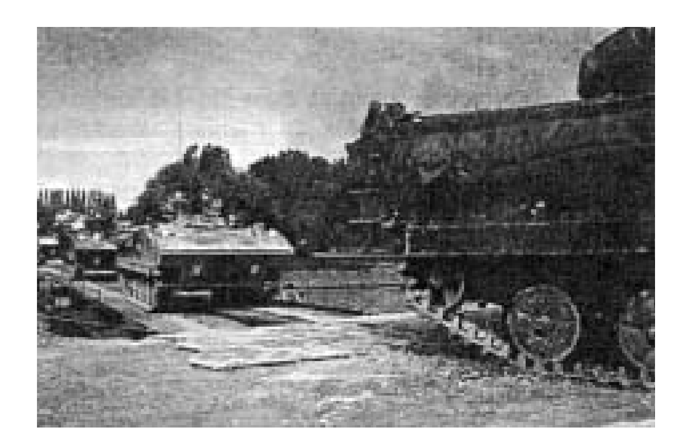
346. **L'épreuve opérationnelle.**

À partir de la « mission type » du contrat, mais sur un thème différent de la mission globale, le capitaine FAIT VIVRE une véritable situation de combat (chef compris) à la cellule de base.

Celle-ci est ainsi placée dans une ambiance de rigueur et d'imprévu où chacun RÉAGIT en s'engageant à fond dans l'exécution de la mission.

À cette occasion, le capitaine juge les capacités de la cellule.

ÉPREUVE OPÉRATIONNELLE





LA MISSION GLOBALE

La mission globale est bien une mission de combat [1] qui, comme telle, doit être poursuivie malgré difficultés et obstacles, serait-ce le manque de moyens. Toutefois, elle se différencie d'une mission normale de combat : elle s'exécute sur un terrain reconnu et contre un ennemi bien caractérisé.

En pratique, elle se présente aux exécutants comme une action collective, déjà concrétisée par le chef en un scénario :

- qui donne les grandes phases ;
- mais dont il revient à la cellule de base d'expliciter les divers rôles puis d'apprendre à jouer successivement chaque phase avant de s'exercer à restituer toute la manœuvre.

(1) Le terme de « mission de combat » s'entend ici dans son sens le plus large de mission à remplir dans le cadre normal d'emploi au combat. Cette définition recouvre donc, suivant les armes, des actions aussi diverses que : réduire une résistance, équiper un itinéraire, construire un pont, reconnaître et équiper une position de tir, mettre en œuvre un centre de transmissions, remettre un matériel en état, assurer la sûreté d'un PC ou d'un bivouac, etc.

Il s'agit donc d'une action d'instruction qui impose de faire converger tous les apprentissages tactiques et techniques vers un seul but opérationnel : la restitution d'un scénario de manœuvre.

Une telle mission mérite bien d'être appelée globale :

- elle constitue une œuvre entière à réaliser, à partir d'un projet de solution qu'il faut appliquer ;
- elle polarise tous les apprentissages techniques et tactiques sur la restitution à réussir ;
- elle requiert la participation de tous les membres de la cellule.

35. GRADÉS ET SOUS-OFFICIERS DANS LA MISSION GLOBALE

Ils ont pris leur part à la préparation (§ 32) et sont associés à toutes les phases du déroulement de la mission globale sous la direction du chef de la cellule de base.

Prise en compte

La mise dans l'ambiance par document ou témoignage ne fait pas toujours appel à eux de manière directe, mais leur rôle est essentiel, aux trois stades suivants :

- l'étude du terrain : dès que la vue d'ensemble est achevée, la cellule de base éclate en petits éléments qui vont étudier de près le terrain sous la conduite des gradés. Cette étude se réalise sous forme de petits problèmes concrets, les « problèmes-terrain » qui ont pour but d'inciter les élèves à se mettre le terrain « dans les yeux et dans les jambes ». Par exemple, temps nécessaire pour aller de A en B, point d'où l'on peut voir l'adversaire, peut-on aller de C à D sans être vu ? etc. ;
- le décorticage : les hommes y découvrent ce qu'il leur faut acquérir pour remplir la mission ; les gradés de la cellule ont à se faire conseillers techniques, chacun d'eux ayant une « spécialité » (tir, topographie, camouflage, etc.) dont il assurera l'instruction pour les différentes équipes de la cellule de base et pour cette mission globale. Lors de la séance, il doit donner les précisions sur l'apprentissage qu'il assurera, durée nécessaire, moyens, sorties sur le terrain, etc. ;
- établissement des programmes et emplois du temps : chaque gradé veille à ce que son apprentissage y soit bien inclus et que les conditions de son déroulement soient bien respectées.

Apprentissage

Les jeunes sous-officiers et gradés doivent à la fois :

- assurer en tant que moniteurs les apprentissages dont ils ont la charge pour toute la cellule de base ;
- surtout assurer l'instruction collective du groupe ou de l'équipage dont ils sont responsables ;
- suivre de près les progrès de l'équipe ou groupe dont ils sont responsables et le contrôler pour toutes les spécialités lors des restitutions partielles.

Les apprentissages dans la mission globale sont de deux ordres : technique et tactique :

- technique : c'est celui de la mise en œuvre d'un matériel ou de gestes, voire de réflexes ; pour pouvoir être absolument fiable, il doit être répété jusqu'au « drill » ;
- tactique : c'est celui de l'utilisation au combat de la technique déjà acquise ; il doit être assez poussé pour être exécuté, sans erreur ni hésitation, dans des situations diverses et de plus en plus imprévues.

Formation

Pour que les gradés sachent trouver leur place dans l'ensemble que constitue une mission globale, ils doivent maîtriser le problème de la compétence technique et de l'autorité.

C'est affaire de formation, donc de pelotons d'élèves gradés et d'écoles.

Ceux-ci doivent mener leurs élèves gradés ou sous-officiers par quatre phases, afin qu'ils connaissent leur rôle :

- vivre une mission globale ;
- réfléchir sur les savoir-faire nécessaires au gradé ;
- acquérir ces savoir-faire pédagogiques ;
- appliquer ces savoir-faire dans des exercices contrôlés par les formateurs.

CHAPITRE 3

LA PRÉPARATION ET LA CONDUITE D'UNE SÉANCE

RÉFÉRENCE Manuel de pédagogie militaire TTA 193.

La préparation d'une séance doit requérir toute l'attention du formateur. Elle comprend essentiellement cinq points :

PRÉPARER
1. Définir l'objectif
2. Vérifier les connaissances de l'instructeur
3. Déterminer les points clefs
4. Établir le plan pédagogique
5. S'occuper des dispositions matérielles

1. DÉFINIR L'OBJECTIF

C'est répondre aux questions :
– « À quoi peut-on arriver ?
– Que savent-ils déjà ? »

2. VÉRIFICATION DES CONNAISSANCES DU FORMATEUR

C'est répondre à la question « Que sais-je ? »

3. DÉTERMINER LES POINTS-CLEFS

C'est répondre à la question « Où se trouve la difficulté ? »

4. ÉTABLISSEMENT DU PLAN PÉDAGOGIQUE

C'est répondre aux questions :
« Quelles étapes fixer ? »
« Quelles attitudes adopter ? »

ÉTAPES	CONTENU
1. Introduction	Prise en main Faire une liaison avec la séance précédente = questions Indiquer le titre de la séance = titre Indiquer le but de la séance = motivation Indiquer l'importance du sujet = motivation Indiquer comment le but sera atteint = plan
2. Développement	Les étapes du développement : énumérer les différentes phases et marquer les points clés. Expliquer ce que vous allez dire, allez faire, ferez faire
3. Application	Exécution par tous les élèves

ÉTAPES	CONTENU
4. Contrôle.	Surveillance de l'application. Identifier les erreurs et les faire identifier par les élèves. En assurer une exploitation pédagogique (1) pour favoriser un apprentissage correct.
5. Critique et conclusion.	Sous forme d'autocritique ou de critique mutuelle : – répondre aux questions ; – résumer les points clés ; – indiquer le titre de la prochaine séance.

(1) Il s'agit d'effectuer un travail sur l'erreur avec les élèves pour en déterminer la cause puis d'adapter l'instruction afin de les faire disparaître.

5. LA PRÉPARATION MATÉRIELLE

Reconnaître les lieux d'instruction.

Rassembler les moyens.

Répéter tout ou partie de la séance.

Inspecter une ultime fois les lieux d'instruction (mise en place des moyens).

6. EXEMPLE DE PRÉPARATION ET CONDUITE D'UNE SÉANCE

À titre de conclusion, voici comment préparer et conduire une séance appliquant les principes contenus dans le présent titre III.

61. Préparation

Questions à se poser.

- *D'abord, évidemment, celle de l'objectif :* « A quel niveau doivent être amenés les élèves en fin de séance ? »

- *Puis celle du niveau de départ :* « Que savent-ils déjà qui puisse me servir dans cette instruction ? »

- *Celle des attitudes :* « Comment les amener à ce qu'ils doivent savoir, en partant de ce qu'ils savent ? »

- *Celle des points-clés :* « Quels sont les points qui risquent de se révéler difficiles ou dangereux pour les élèves ? »

- *Celle de l'instructeur :* « Que dois-je moi-même revoir pour être au niveau demandé par cette instruction ? »

- *Enfin celle des dispositions matérielles :* heure, lieu, tenue, aides pédagogiques.

Exemple d'objectif à atteindre : Savoir placer un poste radio TRPP13 sur le terrain de manière à obtenir la meilleure liaison possible avec un poste équivalent.

QUOI ENSEIGNER ?	QUE PEUVENT-ILS APPORTER ?	COMMENT ENSEIGNER ?
Programmation onde MF. Rechercher les points hauts. S'écarter des masques. S'écarter des lignes HT.	La majorité l'ignore. Bons sens. Bons sens. La majorité l'ignore.	Informer. Faire chercher. Faire chercher. Informer et démontrer
À la fin de la séance : Qualité du bon emplacement.	Le bilan des connaissances ci-dessus.	Interroger.

62. Conduite de la séance

TEMPS	SÉQUENCE	MATIÈRE À ENSEIGNER	PÉDAGOGIE
10′	Présentation de l'objectif + éventuellement information-clé.	Propagation des ondes MF en ligne droite, à l'image d'un signal lumineux.	Informer.
30′	Sur un terrain donné, recherche des bons emplacements.	Savoir trouver pratiquement un bon emplacement : – sur un point haut ; – à distance des masques.	Faire chercher. N'intervenir que pour : – sécurité ; – information complémentaire ; – imprévus.
10′	Solutions et conclusions.	Les 2 points ci-dessus complétés par éloignement des lignes électriques.	Mettre en ordre les apports du groupe : – informer ; – conclure.
40′	Épreuve et contrôle.	S'entraîner à choisir des emplacements satisfaisants aux trois conditions ci-dessus.	Rechercher en sous-groupe, dans un cadre tactique, en temps limité, sur un terrain nouveau. Critique (bien ou mal).
Total 1 h 30			

7. QU'EST-CE QU'UNE CRITIQUE ?

Comment se déroule-t-elle ?

71. Définition

La critique est l'expression du jugement porté par le formateur sur l'action qui vient d'être vécue.

Ce jugement est la synthèse des observations faites par le chef lui-même, par les contrôleurs, par les exécutants, observations passées au crible de l'expérience de formateur.

72. But de la critique

Faire prendre conscience aux exécutants de ce qui est bon ou mauvais en vue d'améliorer la qualité de leur action.

73. Moment de la critique

La critique est effectuée :
- soit dès la fin d'une phase si le déroulement de la séance le permet (éviter de hacher la séance par des critiques répétées) ;
- soit à la fin de la séance.

74. Principes à respecter pour la conduite d'une critique

Critiquer par niveau (les exécutants d'abord, puis à part les chefs d'équipe) afin :
- de ne pas diminuer l'autorité des chefs d'équipe ;
- d'adapter la critique au niveau requis.

Être concret.

Faire appel à la participation : une erreur reconnue par l'exécutant lui-même ne sera sans doute plus refaite.

Faire preuve de psychologie : ne pas vexer, ne pas tourner en dérision mais insister sur les conséquences probables de l'erreur commise.

75. Critique et conclusion

La critique se différencie de la conclusion, même si l'une précède bien souvent l'autre :
- la critique est un jugement sur l'action menée par les exécutants ;
- la conclusion est un rappel des points importants traités au cours de la séance et une ouverture sur la séance suivante.

CHAPITRE 4

LES ATTITUDES PÉDAGOGIQUES

BUT RECHERCHÉ ET DONNÉES ESSENTIELLES

Approfondir les quatre attitudes clés dont joue le formateur (informer, interroger, démontrer, faire chercher). Comprendre comment elles s'appliquent, à quoi elles aboutissent et sur quoi se fondent les conseils pédagogiques donnés à leur propos.

RÉFÉRENCES

TTA 193 : *Pédagogie militaire.*

TTA 153 : *Notice sur le processus des missions globales.*

Film n° 78215 : *Missions globales, tous responsables.*

Montages audiovisuels :

N° 78-5-36 : *Le processus des missions globales.*

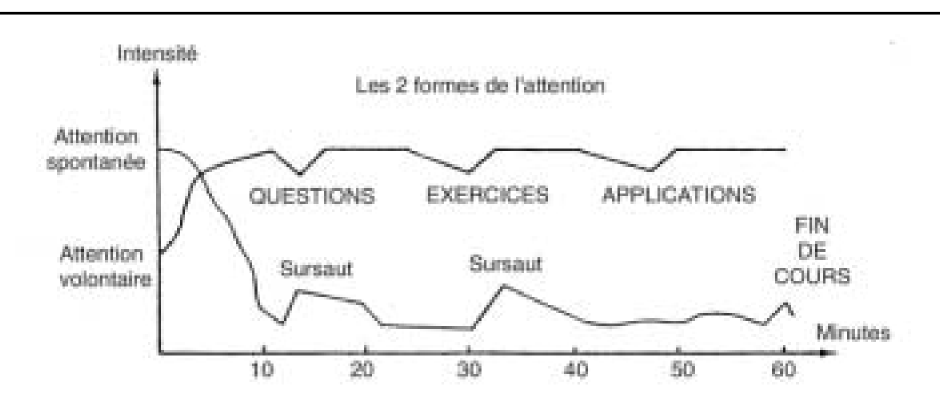
CONSEILS POUR ABORDER L'ÉTUDE

Pour comprendre ces attitudes et en acquérir la maîtrise, rien ne remplace l'expérience concrète.

Toutefois, il faut pouvoir tirer parti de ses essais, voire de ses erreurs, donc y réfléchir en les confrontant avec l'expérience personnelle récente.

Il convient d'étudier ce chapitre en se référant sans cesse aux données de base indiquées ci-dessus, notamment le TTA 193.

1. L'ATTENTION



Les situations pédagogiques une fois créées, il est essentiel que les élèves restent, au sein de chacune d'elles, en état de participer à ce qui s'y fait.

Lorsqu'une stimulation se manifeste (bruit, lumière, mouvement), l'être humain se concentre sur elle : il fait attention.

Cette attention spontanée, très fugace présente l'intérêt de disposer l'homme à recevoir l'instruction, mais ne va guère au-delà.

Elle doit être relayée par l'attention volontaire.

Cette dernière demande un effort, assez facilement consenti au début, lorsque les élèves ont été convenablement mobilisés, mais cet effort doit être soutenu et engendre une certaine fatigue.

C'est le formateur qui doit les garder dans ce mouvement, en adoptant opportunément les attitudes appropriées.

On sait déjà qu'il peut informer, interroger, démontrer ou faire chercher.

Pour informer, il montre, expose, explique, les élèves regardent et écoutent.

Lorsqu'il interroge, il fait participer ses hommes en paroles ; ces derniers participent davantage lorsque le formateur démontre, parce qu'ils ont à exécuter, donc à agir.

Et leur participation est totale lorsqu'ils se voient poser un problème complet auquel ils doivent chercher et appliquer ensemble une solution, c'est-à-dire lorsqu'on les fait chercher.

Il s'agit maintenant d'étudier le comportement de l'instructeur dans chacune de ces actions.

2. ATTITUDE INFORMER : L'EXPOSÉ

C'est la situation où le formateur transmet par la parole des informations à des élèves Il serait plus efficace d'y voir plutôt des élèves écoutant un formateur qui parle ; ce point de vue rend mieux compte des difficultés et des problèmes rencontrés, ainsi que de la nécessité absolue d'un « suivi ».

En effet, la valeur pédagogique d'un exposé tient à la fois :

- à la manière dont il est perçu par ses auditeurs, ce qui pose la question de l'ATTENTION ;
- à la manière dont les connaissances sont découpées, ordonnées, structurées, ce qui fait traiter de leur APPRÊT ;
- enfin à celle dont les notions transmises sont utilisées par la suite, ce qui amène à parler de leur APPLICATION.

Le formateur doit donc se comporter comme le gérant du potentiel d'attention de ses élèves, ce qui suppose d'abord qu'il les regarde et qu'il soit lui-même attentif à leurs réactions, ensuite qu'il prévoit certaines précautions de bon sens avant sa séance, et qu'il réagisse comme il convient au cours de son exposé.

Voici quelques solutions éprouvées :

- être court : fuir les discours fleuves ;
- ménager de fréquentes coupures, des pauses, y adapter le découpage de son sujet ;
- alterner idées et exemples : jamais plus d'une idée à la fois, et jamais une idée sans illustration, anecdote, etc. ;
- faire varier au maximum l'effort d'attention demandé aux élèves ; alterner la parole, les images et les manipulations.

Il va de soi que ces solutions restent des « recettes » mal adaptées ou inefficaces si le formateur ne suit pas l'état d'attention de son auditoire, ou si le contenu de son discours est par lui-même sans intérêt.

21. Préparation

Certains ont le don de passionner leurs auditeurs à propos des sujets les plus rébarbatifs. Quand ce n'est pas le cas – situation la plus fréquente – quelques aménagements simples dans la structure du discours permettent d'obtenir un effort suffisant d'attention et de compréhension.

ATTITUDE INFORMER

FICHE DU FORMATEUR

INTRODUCTION	**INTÉRÊT.** LIAISON DANS CADRE DE L'OBJECTIF FINAL ESCOMPTÉ **BUT** A ATTENDRE **PLAN** DE LA SÉANCE (APPARENT)
DÉVELOPPEMENT	DÉCOUPAGE EN IDÉES SUCCESSIVES DANS UN ORDRE LOGIQUE SI POSSIBLE DU SIMPLE AU COMPLEXE MISE EN RELIEF DES POINTS CLÉS CONCLURE ET ENCHAÎNER CHAQUE IDÉE
CONCLUSION	SYNTHÈSE DES IDÉES MAÎTRESSES POINT DU BUT ATTEINT LIAISON AVEC LA SÉANCE SUIVANTE

Ainsi chaque auditeur doit :

– savoir où il doit aboutir ; donc le lui dire dès le début ;
– pouvoir à tout moment répondre aux questions : « Où en suis-je, où vais-je maintenant ? » ; donc de fréquentes coupures et remises au point ;
– comprendre la logique de l'exposé ; donc prévoir une structure logique ;
– trouver des réponses immédiates aux questions qu'il se pose au fil du discours ; donc les avoir prévues et y répondre à mesure ;
– ne pas « décrocher » du raisonnement ; donc suivre le rythme de compréhension des auditeurs ;
– sentir qu'il fait des progrès ; donc les lui faire constater.

Les choses sont très facilitées lorsque la question traitée rejoint les centres d'intérêt des auditeurs ; ils sont alors mobilisés spontanément. Si l'attrait est moins évident, il faut que le formateur prévoit les moyens d'éveiller le désir d'apprendre, ce qu'il peut obtenir de diverses façons, mais toujours en faisant sentir aux élèves l'utilité POUR EUX de ce qu'il va leur exposer.

22. Application

Toute notion nouvelle présentée dans un exposé peut être considérée comme perdue si elle n'a pas été rencontrée à nouveau, au plus tard dans la demi-journée suivante. Cette rencontre peut prendre des formes diverses mais elle est essentielle pour la fixation de la nouvelle connaissance dans la mémoire.

Elle peut être provoquée de deux manières :

– interrogation de contrôle : elle vérifie que les élèves ont retenu la notion, et donc suppose qu'ils l'ont apprise ;
– exercice d'application : il peut être théorique (ex. problème de mathématiques) ou pratique (ex. règle du code de la route à respecter en école de conduite).

Le choix de l'une ou l'autre est fonction de l'utilisation finale de la connaissance nouvelle dans la vie courante ; de toute façon, l'une comme l'autre doivent constituer un CONTRÔLE de la bonne assimilation.

3. ATTITUDE INTERROGER

S'appuyant sur les connaissances et le BON SENS des élèves, le formateur les amène PROGRESSIVEMENT PAR LE JEU DE QUESTIONS SOIGNEUSEMENT PRÉPARÉES, à DÉCOUVRIR une part importante de l'enseignement qu'il désire leur dispenser, leur donnant ainsi l'impression d'un cheminement en commun à la découverte du sujet traité.

À noter que si les interrogations sont indispensables pour inciter à la PARTICIPATION (et pour CONTRÔLER), elles ne peuvent à elles seules constituer le tout d'une instruction. LE FORMATEUR en attend des pierres pour bâtir des connaissances qu'il veut transmettre.

Le formateur pose des questions à ses élèves :

– soit pour les faire chercher, grâce à des questions de DÉCOUVERTE ;
– soit pour vérifier leurs connaissances par des questions de CONTRÔLE.

Il lui arrive également de poser des questions pour « dégeler » ses élèves, les faire parler, remédier à leur timidité ou réveiller leur attention, mais le contenu de ses interpellations sera toujours incitation à la recherche ou appel à des notions déjà sues.

Les deux types de question n'ont évidemment pas le même style.

31. Questions de découverte

Ayant pour but de faire découvrir, elles vont du connu à l'inconnu en faisant appel au bon sens ou aux connaissances antérieures ou voisines.

Elles ne s'adressent pas à un élève désigné mais au groupe afin de créer un effet d'émulation dans la recherche : elles sont donc posées à la cantonade.

Le formateur en attend des pierres pour bâtir l'édifice des connaissances qu'il veut transmettre ; il prend ce qu'on lui apporte et donc se contente de réponses « à peu près ».

32. Questions de contrôle

Elles ont pour but de faire connaître au formateur les connaissances assimilées par ses élèves, donc elles se placent sur le terrain des notions connues.

Elles s'adressent à un élève, désigné de préférence après l'énoncé, qui doit répondre seul.

Le formateur doit exiger des réponses précises et en sanctionner la valeur, au moins par une appréciation.



33. Technique de la question

Interroger et faire parler les élèves est simple, encore faut-il que le formateur sache parfaitement poser les questions de contrôle et de découverte. Il lui faut donc acquérir une technique qui est la suivante.

ACTION	PROCÉDÉS
POSER LA QUESTION	« en l'air » *Ne jamais désigner l'élève avant d'énoncer la question*
LAISSER RÉFLÉCHIR,	l'ensemble, quelques secondes
DÉSIGNER ENSUITE L'ÉLÈVE	– parmi l'ensemble ; – les plus faibles en priorité ; – sans procédé remarquable.
SANCTIONNER LA RÉPONSE	– dans son esprit, non dans la lettre ; – le reformuler plus clairement.
SI LA RÉPONSE EST MAUVAISE	– interroger un autre ; – faire répéter le premier (éventuellement).

34. Après les questions

On avait faussement baptisé « Méthode de la découverte » une manière de tout faire apprendre aux élèves en leur posant des questions.

C'était négliger le fait qu'une simple série de questions ne constitue pas un enseignement satisfaisant, au moins pour deux raisons :

– d'abord parce que les questions de type « découverte » n'apportent que des éléments approximatifs et disparates ;
– ensuite parce que rien de ces réponses ne se fixe dans les mémoires tant que le formateur n'a pas fait la mise au point de ce qui est à retenir, et les élèves l'effort de l'apprendre.

Qualités d'une question.

Sans ambiguïté : ne pouvant pas être interprétée de deux façons différentes ;

Claire et précise donc ne conduisant pas l'élève à se demander « qu'est-ce que l'instructeur veut me faire dire ? »

Brève pour n'exiger qu'une réponse simple. Il faut cependant prescrire les réponses par oui ou par non qui donnent 50 % de chances de réussite à l'élève qui répond au hasard.

35. Séance en attitude interroger

Préparation de séance.

Le formateur répartit les idées en catégories :

– celles qui devront être dites par lui-même (attitude INFORMER) ;
– celles qui devront être découvertes par les élèves (attitude INTERROGER) ;
– toutes les idées de cette deuxième catégorie doivent donner lieu à des questions (une ou plusieurs successives pour une même idée).

Le formateur prépare ses questions par écrit tout en sachant qu'il pourra improviser.

Le formateur doit obtenir une réponse se rapprochant suffisamment d'une réponse type.

Plan d'une séance.

Le plan d'une séance en attitude INTERROGER est sensiblement le même qu'en attitude INFORMER.

Il est cependant nécessaire de noter que :

– les idées imposées devront être extrêmement simples et concrètes ;
– elles doivent être exposées dans un ordre rigoureusement logique.

Sur la page suivante nous vous proposons une fiche type du formateur à employer dans le cadre de l'attitude interroger.

ATTITUDE INTERROGER

FICHE DU FORMATEUR

I. INTRODUCTION

PRISE EN MAIN

LIAISON AVEC LA SÉANCE PRÉCÉDENTE

BUTS DE LA SÉANCE

INTÉRÊTS POUR LE COMBATTANT

PLAN DE DÉROULEMENT DE LA SÉANCE

II. DÉVELOPPEMENT

CLASSER les idées successives à enseigner en allant du simple au complexe et suivant un ORDRE LOGIQUE.

DÉTERMINER pour chaque idée maîtresse ce qui doit être dit (ATTITUDE INFORMER) et ce qui peut être découvert (ATTITUDE INTERROGER) par les élèves (rédiger les questions).

1 IDÉE 1 :

INTERROGER

INFORMER

IDÉE 2 :

INTERROGER

INFORMER

IDÉE X :

INTERROGER

INFORMER

2 APPLICATION ou PROJECTION :

3 CONTRÔLE GÉNÉRAL
- Ou contrôles partiels après chaque idée
- Ou encore si l'application n'a pas fait office de contrôle

(Questions permettant de vérifier l'acquis et si le but est atteint)

4 AVEZ-VOUS DES QUESTIONS A POSER ?

III. CONCLUSION

RAPPEL DES POINTS CLÉS

LIAISON AVEC LA SÉANCE SUIVANTE

4. ATTITUDE
DÉMONTRER

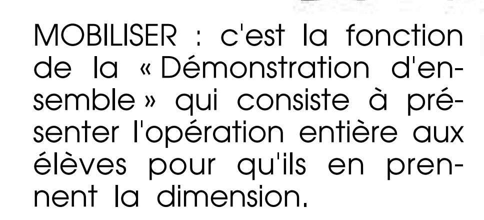
Le formateur démontre lorsqu'il veut transmettre un savoir-faire. Avant de laisser les élèves s'essayer eux-mêmes, il faut leur présenter et leur analyser l'opération afin d'économiser du temps et de gagner en sécurité.

41. Les temps de la démonstration

La démonstration comporte un temps pour mobiliser et un autre pour faire agir.

DÉMONSTRATION

… D'ENSEMBLE

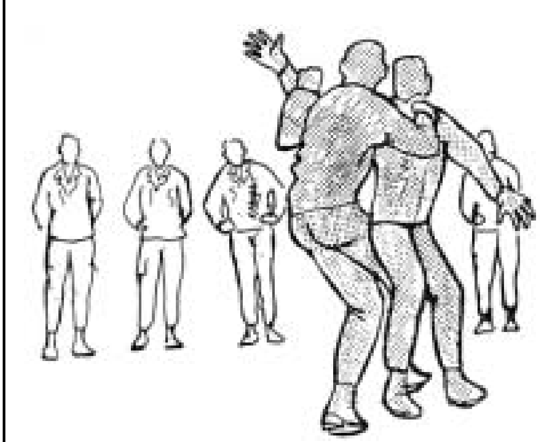


Démonstration d'ensemble (faire voir)

MOBILISER : c'est la fonction de la « Démonstration d'ensemble » qui consiste à présenter l'opération entière aux élèves pour qu'ils en prennent la dimension.

… DÉCOMPOSÉE

Démonstration décomposée (faire voir)



FAIRE AGIR s'adresse d'abord à l'intelligence. C'est le rôle de la « Démonstration décomposée » qui vise à faire comprendre l'opération et à en faire ressortir les points clés.

EXÉCUTION A L'IMITATION

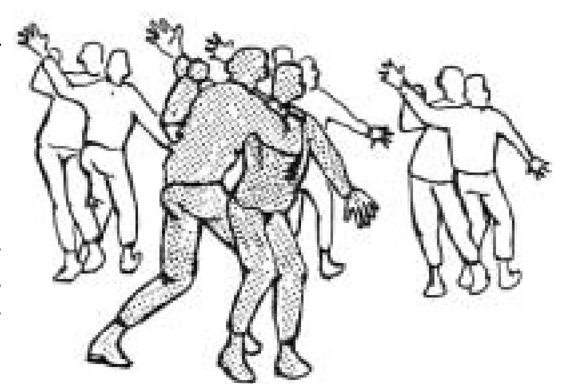
Exécution à limitation (faire comprendre)

Exécution libre :
DRILL

Au temps ou au commandement

Contrôle

Ensuite les élèves AGISSENT selon une progression bien dosée : d'abord exécution à l'imitation, puis exécution libre. Si nécessaire, on passe ensuite aux exécutions au temps ou au commandement ; on termine toujours par un contrôle des résultats acquis.



42. Points clés de la démonstration

Le premier de tous est, évidemment, la SÉCURITÉ des élèves et du matériel. Il en est d'autres que le formateur doit respecter, quoi qu'il lui en coûte :

- SE TAIRE : limiter les explications au minimum strictement indispensable ;
- SOIGNER SES GESTES : précis, amples, « démonstratifs » ;
- CORRIGER IMMÉDIATEMENT les mauvaises habitudes qui pourraient naître ;

– NE PAS REFAIRE SOI-MÊME une opération mal engagée, mais faire recommencer l'élève jusqu'à la perfection ;
– CONTRÔLER soigneusement le niveau finalement atteint.

43. Portée

La participation des élèves est constante depuis le début de la démonstration jusqu'à son terme, mais ses modalités varient en fonction des appels du formateur. Celui-ci s'attache successivement à faire voir, faire comprendre puis faire faire. Il ne lui est nullement interdit d'interroger lorsque c'est opportun (questions de découverte, et bien entendu de contrôle) ni d'exposer tel point plus délicat. On voit donc ici comment le formateur peut jouer de diverses attitudes au sein d'une situation pédagogique pour obtenir la participation des élèves, même dans l'apprentissage le plus manuel.

Ci-dessous est présentée une fiche du formateur pour l'utilisation de l'attitude DÉMONTRER.

5. ATTITUDE FAIRE CHERCHER

51. Comment faire chercher un groupe

C'est obliger les élèves à trouver une solution à un problème de leur niveau posé dans son entier.

Un exemple le montrera mieux : soit un groupe qui doit apprendre à placer un poste à modulation de fréquence TRPP 13 sur le terrain, de manière à obtenir la meilleure liaison possible avec un poste équivalent.

Faire chercher le groupe, c'est d'abord lui *présenter* le problème concret et de bon sens sur un terrain donné, bien délimité choisi à l'avance par le formateur en fonction de ses caractéristiques « transmissions » (présence ou absence de masques, de couverts, de lignes à haute tension, etc.).

DÉMONTRER

FICHE DU FORMATEUR

NOM :

SUJET :

INTRODUCTION	1. PRISE EN MAIN 2. LIAISON + RÉVISION (avec la séance précédente) 3. BUT 4. INTÉRÊT 5. PLAN
DÉVELOPPEMENT	
CONCLUSION	1. RAPPEL DES POINTS CLÉS 2. LIAISON (avec la séance suivante)

Présenter le problème



Donner l'information clé

Suivant le niveau du groupe auquel il s'adresse, le formateur précise (ou non) le problème en communiquant au groupe « l'information-clé » puis facilitera la recherche de la solution : dans le cas présent, le formateur rappellera ou expliquera que l'onde radio d'un poste MF se déplace en ligne droite, à l'image d'un rayon lumineux.

Faire chercher le groupe, c'est ensuite le *laisser trouver* les différents emplacements possibles du poste radio.

Laisser un temps suffisant pour la recherche



Initiatives, essais, erreurs ne font l'objet d'interventions que si la sécurité (hommes, matériels) est en cause, ou si le groupe a besoin d'informations complementaires, ou encore si des imprévus gênent le traitement du problème.

Mettre en ordre et conclure



Faire chercher le groupe, c'est enfin *mettre en ordre* les apports du groupe pour *conclure*, c'est-à-dire :

- écouter les solutions proposées ;
- les évaluer ;
- parfois les compléter ;
- toujours, et en dernier lieu, trancher :
  « Sur ce terrain, les meilleurs emplacements du poste radio seront ici, là et là ».

Au terme de cette recherche, la qualité des savoir-faire acquis est alors *contrôlée* au cours d'un exercice en vraie grandeur, dans une atmosphère de rigueur.

Par exemple, le formateur divise le groupe en binômes dotés chacun d'un TRPP 13.

Sur un terrain nouveau et en temps limité, dans une ambiance tactique donnée (progression en sûreté le long d'une piste, par exemple) chaque binôme doit faire la preuve de ses capacités.

Remarque. – On le voit, les qualités d'un problème permettant de faire chercher les élèves sont donc :
- de faire appel au bon sens ;
- d'être concret ;
- d'admettre en général plus d'une solution.

Quand un problème ne réunit pas ces caractéristiques, il risque de se réduire à une devinette sans intérêt pédagogique, donc à une perte de temps.

52. Fonctions du formateur

Lorsque les élèves ont pris la complète dimension du problème, il leur apparaît vite qu'ils manquent de connaissances ou de savoir-faire pour le résoudre. Le réflexe de se tourner vers celui qui sait, le formateur, apparaît spontanément.

Cela se manifeste d'abord par une masse de questions, soit sur des connaissances, soit sur les moyens de s'organiser pour faire face. Quand les réponses ont été données, il reste à se mettre au niveau voulu pour régler le problème, ce qui suppose des « exercices » qui sont en réalité d'abord des apprentissages et finalement un entraînement. De conseiller, l'instructeur se mue en « manager » à la manière des entraîneurs d'équipes sportives. Enfin, quand vient le moment de l'application, il redevient le chef au combat qui donne des ordres immédiatement exécutables sans commentaires ni explications.

De bout en bout, il incite ses élèves : dans les problèmes grands et petits qu'il leur pose, il les mobilise ; dans les apprentissages et la restitution globale il les fait agir.

Cette présence du formateur diffère complètement du style ordinaire où il alterne les fonctions de surveillant avec celles de professeur. Tour à tour conseiller et entraîneur, il crée une ambiance particulière, celle de l'apprentissage qui mène à la rigueur dans les résultats par la souplesse dans les procédés pédagogiques et le style des échanges.

53. Rôles et techniques de l'animateur

L'animateur se doit de :
- reformuler les opinions individuelles mal exprimées afin qu'elles soient mieux compréhensibles par tous ;
- faire régulièrement la synthèse des opinions exprimées pour clarifier la discussion ;
- relancer le débat en posant des questions aux membres du groupe.

En page 38 vous est présentée la fiche type du formateur pour l'application de l'attitude faire chercher.

CONCLUSION

Ces diverses attitudes ont pour but commun de mettre à la disposition du formateur les moyens de faire face à toutes les occasions avec l'efficacité pédagogique nécessaire.

Il ne faut donc pas y voir des recettes concurrentes, mais au contraire en souligner la convergence. Quand elles sont convenablement appliquées, on voit la formation s'améliorer. En effet :

Les élèves.

Ils sont mieux motivés et travaillent en confiance à leur affaire, suivant leurs propres progrès ; c'est pour eux qu'ils s'instruisent, et ils le font d'une manière plus participative (et plus intéressante pour eux) parce qu'ils sont associés, à leur rang, à l'ensemble de l'opération.

Les formateurs.

Ils trouvent plus de saveur à leur métier parce que leurs élèves sont demandeurs d'instruction. Cela impose de connaître à fond son affaire pour répondre aux questions, mais la contrepartie est appréciable : le prestige du chef en sort grandi, surtout après une mise à l'épreuve réelle (épreuve opérationnelle de la mission globale) et il se voit mieux obéi parce qu'il a obtenu tout naturellement l'obéissance active.

La participation.

Elle se crée de manière satisfaisante pour tous parce qu'elle s'enracine dans les réalités concrètes de l'instruction en vue du combat. Partant de cette base, elle peut rayonner sur les autres domaines en y apportant tous ses avantages et sans y inséminer les risques d'une participation trop idéaliste.

L'efficacité.

Dans la mesure où elle est liée au « facteur humain » elle est portée au maximum parce que tous engagent tous les moyens pour l'y faire aboutir.

ATTITUDE - FAIRE CHERCHER

FICHE DU FORMATEUR

NOM :

SUJET :

EXPOSÉ INTRODUCTIF	PRISE EN MAIN SUJET (énoncé - limites) BUT INTÉRÊT QUESTION DE DÉMARRAGE
	PLAN
	QUESTION DE TRANSITION 1re PARTIE… SYNTHÈSE PARTIELLE
DÉVELOPPEMENT	QUESTION DE TRANSITION 2e PARTIE… SYNTHÈSE PARTIELLE
	Xe QUESTION DE TRANSITION Xe PARTIE… SYNTHÈSE PARTIELLE
CONCLUSION	SYNTHÈSE PARTIELLE

CHAPITRE 5

LES OUTILS DU FORMATEUR

BUT RECHERCHÉ ET DONNÉES ESSENTIELLES

Préciser l'usage des outils du formateur :
- au plan de l'emploi, pour que des futurs formateurs aient une idée juste de leur place dans l'enseignement ;
- au plan pratique, pour en faciliter la mise en œuvre.

RÉFÉRENCES

Pédagogie militaire (TTA 193).

Notice de pédagogie télévisuelle dans l'armée de terre (EMAT).

CONSEILS POUR ABORDER L'ÉTUDE

La connaissance théorique des outils du formateur est nécessaire mais non suffisante. Elle doit être doublée d'une connaissance pratique (manipulation).

Les outils du formateur relèvent de différentes catégories.

On distingue :
- les monographies d'emploi ;
- les aides « classiques » ;
- l'audiovisuel ;
- les outils issus des NTIC [(1)].

Les progrès techniques ayant provoqué la croissance décisive des « aides audiovisuelles », celles-ci méritent, en effet, une étude à part.

1. LES MONOGRAPHIES D'EMPLOI

Les monographies d'emploi permettent de répondre à la question « Quoi instruire ? » et d'enseigner ce qui est NÉCESSAIRE et SUFFISANT, et rien d'autre.

Leur utilisation favorise une *instruction* à caractère essentiellement *pratique.*

FONCTION A TENIR

Conçues à partir de l'étude de la FONCTION A TENIR, et non du matériel à utiliser, elles établissent un inventaire des savoirs et des savoir-faire.

De telles monographies d'emploi se trouvent pour beaucoup dans les anciennes fiches d'instruction ou le formateur pourra puiser la matière de sa séance. Les nouveaux matériels nécessitent par contre d'en rédiger de nouvelles.

(1) Nouvelles techniques de l'information et de la communication.

2. LES AIDES CLASSIQUES

De tout temps il s'est trouvé des formateurs soucieux de transmettre leur enseignement par d'autres moyens que la seule parole. Ils ont mis au point des outils destinés à :

- faire varier les formes d'attention requises des élèves ;
- rendre accessibles aux sens des notions abstraites ;
- gagner du temps ;
- instruire beaucoup d'élèves à la fois ;
- permettre la manipulation sans risques de matériels dangereux ou fragiles ;
- résoudre d'autres problèmes plus ponctuels.

Énumérer cette suite de motifs donne à penser que ces aides doivent être fort diverses, et c'est bien le cas en effet. Si l'audiovisuel est venu apporter bien des simplifications, les moyens moins élaborés ne perdent pas tous leur valeur et restent fort nombreux.

21. Classification

Pour les classifier, on part de la distinction entre aide progressive et aide achevée :

- une aide progressive est celle que le formateur construit progressivement au cours de sa séance ;
- une aide achevée est celle que le formateur doit utiliser comme elle est, sans pouvoir la modifier ou la présenter progressivement.

En tenant compte des sens qu'elles mettent en jeu (vision, toucher), on obtient le tableau suivant :

NATURE	PROGRESSIVES	ACHEVÉES
VISUELLES	Tableau noir (vert) Tableau de flanelle Tableau magnétique Tableau de papier	Planches Documents imprimés Photos Figuratifs, maquettes modèles agrandis réduits
VISUELLES ET MANUELLES	Caisse à sable	Matériel lui-même Matériel interne Matériel coupé Modèles agrandis réduits

22. Qualités

Une aide pédagogique doit avoir plusieurs qualités par elle-même. Elle doit être :

- claire et simple pour être comprise ;
- attrayante pour faciliter l'attention ;
- exacte pour ne pas enseigner d'erreurs ;
- maniable pour ne pas distraire par sa mise en œuvre ;
- robuste pour pouvoir servir plusieurs fois.

Elle doit surtout être bien employée, c'est-à-dire ADAPTÉE et OPPORTUNE.

Adaptée veut dire qu'elle soit au niveau des élèves pour être immédiatement comprise, qu'elle corresponde au sujet, que tout le groupe puisse en profiter (visibilité, accessibilité).

Opportune signifie qu'elle réponde à un besoin pédagogique précis, arrive à l'instant qu'il faut et disparaisse avant de devenir source de distraction.

23. Utilisation

L'aide pédagogique doit être préparée avant la séance et présentée aux élèves lorsqu'elle devient nécessaire.

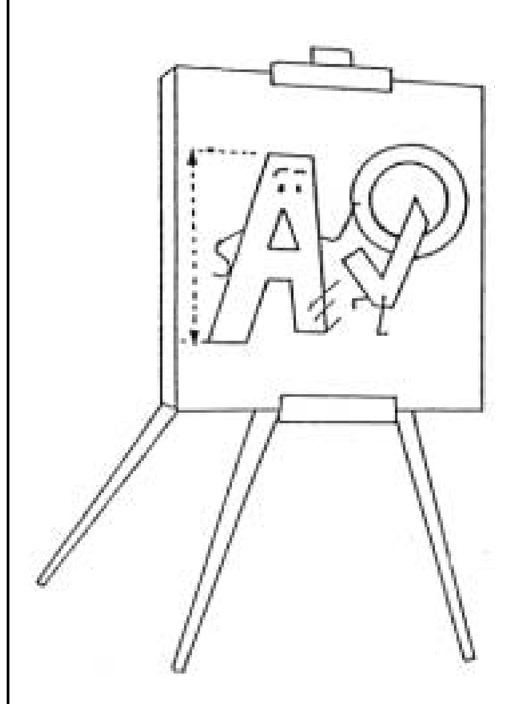
Préparation : pour éviter l'incident comique ou affligeant mais toujours mangeur de temps, la mise au point de l'aide avant la séance doit lui donner une fiabilité absolue.

Il est toutefois aussi indispensable de la tester en la regardant avec des yeux d'élève pour savoir exactement l'effet à en attendre.

Présentation : une aide ne doit pas apparaître tant qu'elle n'a pas à jouer. Lorsque le formateur la dévoile, il doit faire comprendre à quoi elle correspond : une aide est toujours une représentation du réel selon certaines conventions (agrandissement, coloration, etc.) ; il faut expliquer ces conventions pour que des élèves puissent raisonner ou agir juste sur un matériau figuratif.

Ne pas oublier que l'aide attire l'attention des élèves et les ferme, pour un temps, aux explications du formateur.

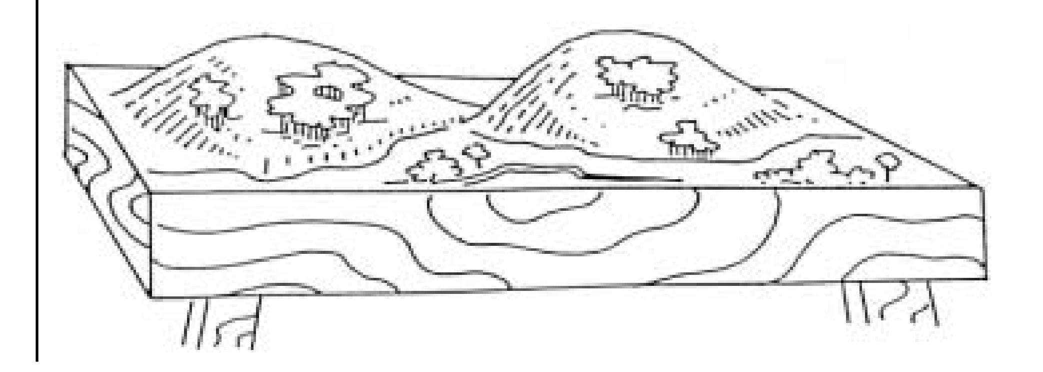
24. Quelques petits conseils



Le tableau : se met à gauche du formateur (ou le formateur à sa droite). Écrire au tableau fait tourner le dos à la classe ; donc le faire brièvement. Faire de grandes lettres et utiliser des craies offrant un bon contraste. Ne pas oublier de s'écarter après avoir écrit.

Les planches : elles doivent être vues, donc veiller à leur éclairage et à leur hauteur. Elles doivent aussi être à jour, d'où élimination impitoyable des planches périmées.

La caisse à sable : les élèves rassemblés autour d'elle y sont plus facilement distraits que dans une salle de classe, donc y éviter les longs discours.



Les matériels inertes, coupés : ils sont prévus pour jouer un rôle précis, et l'on perd beaucoup à vouloir leur en faire jouer d'autres.

Le matériel lui-même : ne jamais oublier que la SÉCURITÉ est le premier des points-clés.

3. INFORMATIQUE ET FORMATION

De plus en plus il est mis à disposition de tout cadre des moyens informatiques, pour améliorer le travail de préparation de cours et la pédagogie des cours en salle, quand ils sont associés à un vidéoprojecteur.

31. Bureautique

La formation ou l'autoformation à l'utilisation de logiciels de traitements de texte (exemple : Word) ou d'un tableur (exemple : Excel) est devenue indispensable. Un traitement de texte permet de réaliser et d'actualiser très rapidement des carnets de chefs de groupes, de sous-officiers adjoints, de réaliser des documents de synthèse ou des dossiers d'exercices, etc. Un tableur permet de gérer des matériels et des personnels.

32. Présentation assistée par ordinateur

Un logiciel de PREAO (exemple : Power Point) représente une amélioration importante de la qualité du cours dispensé en salle. La conception des écrans repose sur les principes de pédagogie utilisés pour la création d'un transparent traditionnel. L'écran peut comprendre du texte, de l'image (à partir de banques d'images) et du son. Un avantage important de ce système est la progressivité ou l'animation des informations qui peuvent être réalisées. La formation à ce type de logiciel est assez rapide (3 à 5 heures). L'apprentissage de l'utilisation d'un scanner, d'une imprimante et de l'enregistrement d'un son est souhaitable.

33. Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO)

Des cours sur ordinateur avec exercices et tests, appels « didacticiels », sont à disposition des cadres pour leur formation ou leur utilisation en vue de former des stagiaires. Réalisés par des spécialistes, ils sont d'une grande qualité, accessibles sans formation particulière car simples d'emploi.

Le formateur :

- peut les utiliser comme support de cours en projetant les écrans jugés utiles à titre de démonstration ou de support à des questions ;
- animer une séance où le stagiaire utilise le didacticiel à son propre rythme. Dans ce cas, le formateur assiste les élèves en difficulté, répond aux questions, effectue des synthèses ;
- établir un plan de formation à base de didacticiels pour un personnel particulier de façon à remédier à ses lacunes (formation individualisée) par rapport aux autres participants de l'unité.

Les didacticiels facilitent le travail du formateur mais leur utilisation demande à ce que le formateur ait visionné le produit au moins une fois.

34. Simulation

Technique (conduite, pilotage, tir, procédures, dépannage...) ou tactique, la simulation est toujours un moyen complexe à utiliser, généralement en équipe de formateurs spécialisés.

La simulation est un moyen pédagogique très performant car assez fidèle dans la représentation du système ou de la situation, réels à utiliser mais ses avantages sont liés à une préparation minutieuse du formateur avant emploi.

35. Logiciels de communication à distance

Internet ou les applications militaires de type Internet fonctionnant sur le réseau de l'armée de terre (Intraterre) sont en cours de généralisation ou de modernisation. Ces applications permettent à tout cadre d'échanger des messages, de consulter des bases de connaissances, de participer à des forums et d'échanger des documents et enfin, de recevoir ou émettre une formation à distance. Après une initiation à ces systèmes, leur utilisation doit devenir courante, à partir de postes isolés ou des salles spécialisées dont sont équipées les unités. La réalisation de formations à distance est réservée aux cadres spécialisés.

4. L'AUDIOVISUEL

Les supports audiovisuels sont les mieux adaptés aux mentalités de notre époque grâce à la puissance de leur impact et à la souplesse de leur emploi. Leurs domaines d'action privilégiés sont l'information, l'instruction et la formation des personnels. Ils contribuent fortement à la sensibilisation et à la motivation des personnes et des groupes.

Puissants et souples, ces moyens sont complémentaires et méritent d'être utilisés à bon escient. Ceci implique de connaître leurs possibilités, leurs limites et leurs conditions d'utilisation.

Depuis de nombreuses années, l'armée de terre consent des efforts importants pour développer l'emploi de l'audiovisuel dans le domaine de l'instruction. Cette discipline connaît actuellement une évolution décisive : en accédant progressivement à l'interactivité grâce à la généralisation du support informatique, elle réalise un saut qualitatif déterminant.

La bonne maîtrise des techniques de mise en œuvre des moyens audiovisuels modernes, la connaissance de leurs possibilités et de leurs limites d'emploi et la conscience qu'ils ne peuvent être pleinement efficaces que dans la mesure où ils sont employés en association avec d'autres aides pédagogiques sont les conditions indispensables à l'exercice d'une pédagogie moderne et efficace.

41. Intérêt pédagogique

Outil pédagogique mis en œuvre par l'instructeur, l'audiovisuel possède l'irremplaçable capacité de présenter à l'élève une image de la réalité de ce qui lui est enseigné. Ceci s'applique en particulier pour montrer :

- des matériels qui ne sont pas disponibles sur place à l'instant du cours ;
- des actions qui ont valeur d'exemple ;
- des situations non reproductibles sur le site du cours.

Au moyen d'interviews filmées, l'audiovisuel permet également de pérenniser des expériences individuelles ayant valeur d'exemple.

Grâce au développement des images de synthèse, la vidéo permet en outre d'illustrer des événements impossibles à filmer :

- le fonctionnement de n'importe quel type de matériel ;
- l'illustration analytique d'événements non visibles ;
- la représentation dynamique d'événements inaccessibles à l'observation.

L'accession de l'audiovisuel à l'interactivité par le recours aux ressources informatiques lui donne une nouvelle dimension, en lui apportant la souplesse d'emploi et l'adaptabilité qui lui faisaient défaut jusqu'alors. Le support disque, l'accès direct et la structure en arborescence font que l'audiovisuel moderne voit renouvelé son rôle dans la pédagogie militaire.

42. Avantages attendus

L'expérience acquise par l'armée de terre dans le domaine de l'image a démontré l'efficacité de ce support pédagogique qui permet :

- d'accélérer le processus de mémorisation et de faciliter ainsi l'acquisition des connaissances ;
- de réduire les temps d'apprentissage, de révision et de contrôle ;
- d'informer ou de former plus de personnel en un temps moindre et de diminuer le nombre des instructeurs ;
- d'optimiser la formation au commandement et à l'expression orale (étude de cas, autoscopies, retransmission de réunions ou de séances de conclusion d'exercice, etc.) ;
- de stimuler l'esprit de création des utilisateurs au profit de la pédagogie ;
- de favoriser l'accès au savoir par des prêts et échanges de supports d'instruction ou d'information.

Par ailleurs, le recours aux techniques de l'image permet d'économiser sur les mises en place de matériels et sur les déplacements.

Enfin, l'interactivité renforce l'impact de l'audiovisuel traditionnel et diversifie ses champs d'action, en mettant à la disposition de l'instructeur un support de cours modulable en fonction du sujet ou du public.

43. Emploi des différents supports de l'audiovisuel moderne

431. **Rétroprojecteur.**

Le rétroprojecteur, dont l'utilisation est désormais connue de tous, est toujours une aide pédagogique d'actualité. De par son faible coût, sa forte puissance lumineuse et la qualité des transparents réalisés par informatique, il est l'outil privilégié de l'instruction en milieu militaire.

Sur le plan pédagogique, le rétroprojecteur constitue un moyen de renforcer le discours. Il ne doit donc pas être utilisé en permanence. Dans la pratique, il doit être éteint entre deux transparents, et l'instructeur doit s'attacher à diversifier ses supports en cours de séance.

Sur le plan technique, le rétroprojecteur ne doit pas être déplacé lorsque la lampe est chaude.

432. **Projecteur de diapositives.**

En dépit de la qualité inégalable de ce support, le projecteur de diapositives est aujourd'hui totalement abandonné. Le visionnage de photographies se fait désormais à partir d'images numériques stockées sur ordinateur, intégrées à une présentation assistée et diffusées par vidéoprojection. Les anciens diaporamas peuvent être sauvegardés par enregistrement sur cassette vidéo au moyen d'un appareillage spécial.

433. **Télévision.**

Le téléviseur est un appareil de diffusion conçu pour un public familial, entre deux et six spectateurs. Il n'est donc pas adapté à une classe. La pédagogie militaire y a longtemps eu recours faute de mieux. La banalisation de la vidéoprojection portable l'a définitivement rendu caduque, et son usage est à réserver à quelques cas particuliers.

Un téléviseur ne permet pas de diffuser des signaux informatiques.

434. **Magnétoscope.**

Le magnétoscope permet de lire des vidéogrammes d'instruction enregistrés sur cassette. Le format le plus courant en France est le VHS. Toutefois, pour améliorer la qualité de l'image, il est possible de recourir au format S-VHS.

Anciennement couplé à une ou plusieurs télévisions, le magnétoscope est aujourd'hui raccordé à un vidéoprojecteur.

Les évolutions actuelles de l'audiovisuel, avec la généralisation des formats numériques, annoncent la fin du support cassette, et donc du magnétoscope, au profit de supports disques électroniques (CD-ROM, DVD...). Ce changement de support s'accompagnera d'une évolution de contenu qui accroîtra la pertinence de l'audiovisuel en tant que support pédagogique.

435. **Vidéoprojecteur.**

Matériel récent, le vidéoprojecteur permet de projeter aussi bien des images audiovisuelles que des images informatiques. Dans le premier cas, il doit être complété par un ensemble de sonorisation.

L'utilisation de la présentation assistée par ordinateur (PréAO) obéit aux mêmes règles d'emploi que les transparents, à ceci près que, s'agissant de présentation dynamisées par les nombreuses possibilités de transition offertes par les logiciels, un plus grand nombre de diapositives peut être employé dans le même laps de temps.

Il est toutefois essentiel que le formateur rompe régulièrement la monotonie en changeant de support pédagogique. La présence humaine doit se faire sentir tout au long du cours. C'est pourquoi il est essentiel, dés la conception de la présentation, de se ménager des plages pendant lesquelles l'écran sera « mis au noir » et où l'instructeur redeviendra le centre d'intérêt de la classe.

Sur le plan technique, il convient de respecter strictement les procédures de mise en veille propres à chaque appareil pour optimiser la durée de vie de la lampe, pièce coûteuse et fragile.

44. Réalisation d'une production audiovisuelle

La réalisation d'une production audiovisuelle reste une opération longue et coûteuse. Sa réussite repose essentiellement sur l'implication de l'équipe en charge de sa conception.

Cette équipe est composée de trois groupes de personnes : les demandeurs, spécialistes du domaine considéré, parmi lesquels est désigné le chef de projet, un concepteur audiovisuel et l'équipe technique, qui possède les savoir-faire.

Le chef de projet, anciennement appelé conseiller militaire de réalisation (CMR) tient une place essentielle dans la conduite d'un projet audiovisuel. Son rôle est double : il est à la fois l'expert du domaine traité et le représentant du commanditaire.

Comme expert, il doit participer activement à toutes les étapes de la production.

Lors de la conception, il participe à la mise au point de la fiche d'intention qui définit les objectifs à atteindre, il rédige le synopsis (document de base très bref qui est à la fois l'énoncé de l'idée maîtresse de la production et la description de l'angle d'approche du sujet), et approuve le scénario qui lui

est proposé par le producteur. Représentant du commanditaire, il est le garant de l'esprit de la production et est capable à tout moment de replacer le projet dans son environnement pédagogique.

Pendant la phase de préparation, le chef de projet est responsable de l'ensemble des dispositions matérielles nécessaires au tournage. Il établit le calendrier des prises de vues en accord avec le réalisateur et selon ses conseils techniques. Il rend compte au commanditaire de toute modification par rapport au scénario.

Pendant les phases de production, de tournage et de montage, le chef de projet est présent et exerce son contrôle de manière rigoureuse ; assurant l'interface entre l'équipe technique et la troupe de manœuvre, il sensibilise les unités engagées aux exigences du tournage, et le réalisateur aux contraintes proprement militaires ; il s'assure de la présence du personnel et des matériels demandés ; il veille à ce que les scènes tournées soient conformes dans tous les domaines (tenues, attitudes, équipement, doctrine d'emploi etc.) aux règlements en vigueur; il est garant au nom du commanditaire, de l'exactitude du contenu du document audiovisuel, et il est habilité à valider les éventuelles variantes. Il assiste impérativement au montage de la production et préside la séance d'approbation.

Le chef de projet forme avec le concepteur de la production un binôme indissociable, le premier apportant sa connaissance du sujet traité, le second maîtrisant le langage de l'image qui sert de vecteur au message. Pendant la phase de conception, le chef de l'équipe technique est garant de la faisabilité pratique des options techniques qui seront prises.